

O LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MULHERES, PRESENTE!

Dalva de Oliveira COSTA¹

Poderíamos nos perguntar: para que serve a **história das mulheres**? E a resposta viria simples: para fazê-las existir, viver e ser. (DEL PRIORE, 2008, p. 9, grifo nosso).

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar o tratamento dado às mulheres nos gêneros textuais de ciências sociais da coleção didática: Viver, Aprender para o 1º segmento da EJA, adquirido pela Rede Municipal de Educação de Maceió. O percurso metodológico centrou-se na abordagem qualitativa da pesquisa e na modalidade de análise de conteúdo. Quanto à dimensão epistemológica, está assentado no campo de estudo da nova história cultural que contribuiu para romper o silêncio sobre a história das minorias dentre as quais a história das mulheres. O resultado da análise dos gêneros textuais apontou avanços consideráveis, visto que evidenciou as histórias de vida de mulheres, suas lutas coletivas, realizando um fazer histórico que afirma as mulheres como sujeitos históricos válidos. Para fundamentar o trabalho tomou-se como referencial teórico os estudos de: Bardan (2011), Burke (1997), Del Priore (2008), Hunt (2006), HOBBSAWM (2005) Louro (2008), Marcuschi (2008), Moura (2007), Nogueira (2003), Perrot (2007), Toledo (2008) e de outros(as) estudiosos(as) que tratam sobre temática.

Palavras-chave: Livro Didático; Educação de Jovens e Adultos; História da Mulher.

INTRODUÇÃO

O meu interesse pelas temáticas, história das mulheres e livro didático da Educação de Jovens e Adultos - EJA - surgiu das minhas inquietações inicialmente, como professora alfabetizadora do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), da Secretaria

¹ Professora pesquisadora graduada em Estudos Sociais, especialista em Formação Docente, em Educação Direitos Humanos e Diversidade pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL e mestra em Educação também pela UFAL. Atualmente desenvolve suas atividades na Coordenadoria Geral de Gerenciamento e Organização Escolar – CGGOE. E-mail: dalva_oliveiracosta@yahoo.com.br.

Municipal de Educação de Maceió - SEMED, desde os idos de 1996, participando da Formação Continuada desta instituição, buscando constantemente atribuir sentido e significado a minha práxis político-pedagógica.

Nessa condição, vivenciei junto ao corpo docente as mais difíceis condições de trabalho, agravadas pela política de desvalorização da formação acadêmica e da formação continuada. Além da desvalorização salarial que tem produzido a proletarização da profissão docente; obrigando os(as) professores(as) a assumir uma carga horária demasiada, comprometedora da qualidade do trabalho político-pedagógico. Além da carência de recursos didático-pedagógicos.

Nesse contexto, o corpo docente tem recorrido quase que exclusivamente ao livro didático para organização e realização do trabalho político-pedagógico, portanto, utilizando-os em uma maior reflexão crítica. Corroborando com esse entendimento, Moura assevera:

Diante, da excessiva carga horária de trabalho que o impede de estudar, planejar as aulas e buscar outras fontes de informações e conhecimentos; diante das limitadas condições objetivas materiais/financeiras que o poder público destina às escolas; diante da ausência de políticas de formação continuada, muitos professores utilizam o LD em substituição à metodologia de ensino, como único recurso/ instrumento pedagógico, como única fonte de consulta e de fundamentação teórica, e muitas vezes, como único instrumento de formação continuada (MOURA, 2007, p. 18).

256

Além dos problemas apontados como motivos determinantes para o corpo docente fazer do livro didático um objeto de “mil e uma utilidades”, o fato deste ser um suporte acessível de diversos gêneros e tipos textuais² circulantes nos mais diversos domínios discursivos, constitui este como um recurso pedagógico ainda muito valorizado.

Observa-se que mesmo existindo uma legislação educacional e uma política pública de aquisição de livro didático, que estabelece um conjunto de critérios para sua aquisição, dentre os quais: a obrigatoriedade do livro didático abordar respeitosa e diversamente as experiências humanas e estar isento de preconceitos de toda e qualquer natureza, ainda

² Marcuschi diferencia tipos textuais de gêneros textuais. Para ele, “tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição [...] o tipo caracteriza-se muito mais como sequência linguística (sequência retórica) do que como textos materializados. [...] Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção” (MARCUSCHI, 2008, p. 154) e “gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos, enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”(idem, p. 155).

percebo que esses critérios não estão sendo rigorosamente atendidos pelo mercado editorial, e, conseqüentemente, também não são considerados pelos(as) professores(as) no ato da seleção desse artefato cultural. Conforme Carvalho, Andrade e Junqueira assinalam:

Apesar de hoje existir um maior cuidado quanto à veiculação de estereótipos de gênero no livro didático e paradidático, ainda é possível encontrar textos e ilustrações nos quais as mulheres são apresentadas apenas como donas de casa e mães, [...] exercendo exclusivamente profissões ligadas aos cuidados e às atividades domésticas (professoras, enfermeiras, faxineiras, cozinheiras); [...] ausência de textos que apresentem as contribuições de mulheres para o progresso científico, a resolução de problemas sociais etc. (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009, p. 23-24).

Assim sendo, o mercado editorial parece ignorar as lutas e as conquistas das mulheres, para além do espaço doméstico, ao negar a pluralidade de papéis que estas têm desempenhado e os espaços de poder que elas têm ocupado ao longo da história, no campo científico, político e filosófico.

Quanto ao percurso metodológico a investigação que resultou neste texto se inscreveu no paradigma da pesquisa qualitativa, auxiliado pelas técnicas de análise de conteúdo, intencionando [...] “obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48) No que se refere à dimensão epistemológica, está assentada no campo de estudo da nova história cultural que contribuiu para romper o silêncio sobre a história das minorias dentre as quais a história das mulheres. [...] os estudos da história das mulheres, nas décadas de 1960 e 1970, [...] tiveram um importante papel no desenvolvimento dos métodos da história da cultura em geral [...], a história das mulheres e os estudos do gênero passaram a ocupar o primeiro plano da nova história cultural (HUNT, 2006, p. 24). Ademais, esse trabalho foi fundamentado também em: Burke (1997) Del Priore (2008), Louro (2008), Marcuschi (2008), Moura (2007), Nogueira (2003), Perrot (2007), Toledo (2008) e outras(os) estudiosos(as) que tratam da temática.

A presença das Mulheres na EJA: “foi preciso ter força, raça, gana, sempre!”

No decurso da minha atividade docente foi possível observar os interesses, os desinteresses também, as necessidades e, sobretudo, as lutas dos alunos, especialmente das

alunas da EJA, no enfrentamento cotidiano das mais diversas dificuldades para frequentar, permanecer e conseguir um bom desempenho no que se refere ao ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula.

Dificuldades essas, corporificadas na ausência de uma estrutura material mínima: a inacessibilidade ao transporte coletivo, muitas alunas utilizam bicicletas para se locomover no trajeto de sua moradia ao local de trabalho e do trabalho à escola, enfrentam também as dificuldades provenientes das exigências dos(as) empregadores(as) – de só liberarem a trabalhadora-aluna depois de servir o jantar e deixar a cozinha em ordem, isso no caso da empregada doméstica –; a inexistência de creches onde essas mulheres possam deixar seus/suas filhos(as) em segurança.

Daí a presença de crianças com suas mães nas salas de aula da EJA: “[...] isto se deve a que as mulheres tendem a incorporar os filhos em sua trajetória existencial mais do que os homens, configurando uma matriz matrilinear na família brasileira, particularmente na de menor renda” (PITANGUY, 2003, p. XX).

As dificuldades das mulheres com responsabilidades familiares no que se refere também ao acesso, permanência e êxito no mercado de trabalho, há muito tem sido ponto de pauta reivindicativa e bandeira de luta das organizações sindicais trabalhistas. Desde a década de 1960³ tem sido também objeto de atenção da Organização Internacional de Trabalho (OIT), evidenciado pela recomendação 123 sobre o Emprego de Mulheres com Responsabilidades Familiares.

Apesar de tudo, as alunas que conseguem adentrar e permanecer no espaço da sala de aula muito têm se destacado. Visto que, as dificuldades são de certa forma suplantadas pelo desejo confesso dessas mulheres de ampliar seus conhecimentos, melhorar as condições de vida, ascender profissionalmente e também de realizar atividades mais simples, como auxiliar seus/suas filhos(as) na realização das tarefas escolares, fazer satisfatoriamente a leitura bíblica, redigir um simples recado, realizar uma receita culinária e outras atividades. Enfim, elas percebem e valorizam os benefícios que a educação escolarizada pode oferecer a suas vidas e de seus familiares. Conforme assinala Nogueira,

³ Além da recomendação 123, sobre o emprego de mulheres com responsabilidades familiares, vê também a Convenção 156 (1981), sobre trabalhadores com responsabilidades familiares, (a qual explicita que as responsabilidades familiares abrangem não só o cuidado de crianças dependentes, mas também de outros membros da família ‘imediata’ que necessitem de cuidado ou apoio) e a Recomendação 165, também de 1981, que a suplementa (idem, ibidem).

[...] a educação da mulher, além de influenciar de maneira positiva nos índices de matrícula, na assistência, na permanência e no rendimento escolar dos filhos, possibilitaria a diminuição nos índices de natalidade e contribuiria para melhorar a nutrição e a saúde familiar, pois, é a mãe a quem sempre cabem os cuidados com a alimentação, a higiene e a saúde dos filhos e dos familiares (NOGUEIRA, 2003, p. 68).

Oportuno se faz assinalar, o quanto importante é para essas mulheres não alfabetizadas se perceberem capazes de efetuar uma tarefa supostamente muito significativa como a escrita do próprio nome. Dado a importância da aquisição dessa competência, a(o)s alfabetizadore(a)s da EJA eram orientado(a)s para no início de cada ano letivo realizar de modo sistemático atividades de alfabetização envolvendo a leitura e a escrita dos nomes próprios do(a)s alfabetizando(o)s, inclusive a história e o significado dos mesmos.

São muitos os relatos de situações constrangedoras e humilhantes vivenciadas pelas pessoas não alfabetizadas que precisaram assinar algum documento lançando mão do uso da digital. É surpreendente o quanto essa situação vem carregada do ranço, do estigma, do preconceito e da discriminação, mais surpreendente ainda são as estratégias utilizadas para evitar o que elas – as pessoas não alfabetizadas – consideram situações constrangedoras. Segundo Galvão e Di Pierro:

No contexto urbano letrado, a impressão da digital se torna a marca evidente do estigma de inferioridade atribuído ao analfabeto e as situações de identificação pública passam a ser vividas como humilhação. Por esse motivo, a assinatura - o desenho do nome - é a primeira aprendizagem aspirada por qualquer adulto em processo de alfabetização (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 21).

No que se refere aos constrangimentos vivenciados pela população não alfabetizada cuja condição é colocada em xeque em situações que exige o uso da leitura e da escrita, e ela não tem ainda este domínio, ao adquiri-lo não consegue disfarçar um misto de alívio, orgulho e comemoração. A fala de um aluno de 72 anos, após ter sido alfabetizado é de caráter emblemático: “professora, agora eu sei o que eu posso fazer dede melado eu não vou mais ter”. (BRASI, 2000, p. 49).

Enfim, a população não alfabetizada particularmente as mulheres têm demonstrado na sua atuação cotidiana, incansável disposição no que se refere à superação da limitação de não ter o domínio da leitura e da escrita. Entretanto, mesmo com todos esses obstáculos, elas têm

construído redes de organização e ocupação de seus espaços, seja no âmbito público, seja no privado, buscando realizar seus desejos e serem felizes.

Este trabalho ao focalizar as mulheres e não somente a mulher, teve a intencionalidade de se contrapor à matriz de pensamento, que inicialmente tratou o homem de forma universalizada e vem no curso da história, trazendo esse tratamento universalista e essencialista também às mulheres. Como se todas fossem de uma mesma classe social, de um mesmo grupo étnicorracial, de uma mesma orientação sexual, de uma mesma identidade de gênero e todas comungassem dos mesmos princípios éticos e preceitos religiosos cristãos ocidentais. Nesse sentido, considero esclarecedor os dizeres de Harding citado por Louro:

Uma vez entendido o caráter arrasadoramente mítico do ‘homem’ universal e essencial que foi sujeito e objeto paradigmático das teorias não feministas, começamos a duvidar da utilidade de uma análise que toma como sujeito ou objeto uma mulher universal - como agente ou como matéria de pensamento. Tudo aquilo que tínhamos considerado útil, a partir da experiência social de mulheres brancas, ocidentais, burguesas e heterossexuais, acaba por nos parecer particularmente suspeito assim que começamos a analisar a experiência de qualquer outro tipo de mulher (HARGING apud LOURO, 2008, p. 156).

Assim sendo, faz-se necessário e urgente alargar o olhar numa perspectiva inclusiva, pluralizando o termo mulher, e não mais pensar a mulher singularizada, e sim, as mulheres plurais. Aqui cabe uma indagação: que mulheres são essas que conformam o público da EJA, cujo lugar enquanto sujeito histórico deveria estar demarcado no LD dessa modalidade de educação? São mulheres jovens, adultas e idosas, solteiras, viúvas, casadas, divorciadas, heterossexuais, homossexuais, bissexual, ou ainda mulheres lésbicas, travestis e transexuais, mulheres negras, brancas, pardas, em sua maioria mães, avós cujos(as) filhos(as) e/ou netos(as) foram vítimas do abandono da paternidade, trabalhadoras atuando no mercado formal e informal, principalmente no trabalho doméstico, constituindo-se em sua maioria em ‘chefes de família’. As estatísticas oficiais revelam que o número de mulheres na condição de ‘chefes de família’ tem aumentado sistematicamente. Por consequência, elas têm encontrado formas criativas de enfrentar as dificuldades do dia a dia.

A dura realidade – nem por isso menos rica e bela – deve ser respeitosamente considerada no momento de definição dos espaços-tempos pedagógicos que, particularmente para o público feminino, são constituídos dos três tempos: tempo do trabalho, tempo escolar e

tempo doméstico, construção temporal que se materializa não numa dupla, mas numa tripla jornada de trabalho, vivenciada pelas mulheres cotidianamente.

As práticas cotidianas das mulheres alunas da EJA, desconstroem a ideia de que o espaço público é exclusividade masculina e reafirma o entendimento de Perrot, para quem ‘nem todo público é masculino [...] nem todo privado é feminino’. (PERROT, 2010, p. 180). Para as mulheres pobres, ‘chefes de família’, a inserção e permanência nos espaços do trabalho se constituem em condição indispensável não só à sua sobrevivência como também à sobrevivência de seus familiares.

As vidas e lutas dessas mulheres, que corporificam ricas experiências individuais e coletivas, não podem ser soterradas, invisibilizadas, nem silenciadas pelos livros didáticos da área. Na condição de também professora alfabetizadora das redes públicas estadual e municipal de ensino, constituindo-me também como sujeito da EJA, compartilho com as alunas, dentre outras questões, a experiência da dupla (ou seria tripla?) jornada de trabalho (sessenta horas semanais de trabalho, e ainda afazeres domésticos e responsabilidades familiares). Posso afirmar, como conhecedora de causa o quanto essa realidade é limitadora das oportunidades formativas e profissionais.

261

As Mulheres na História: “um silêncio ruidoso”!

O longo processo histórico do desenvolvimento civilizatório do gênero humano – desde seus primórdios à contemporaneidade – testemunha o quanto a ação das mulheres, suas ricas trajetórias de vida, suas lutas e produção científica e cultural têm sido negligenciadas, pela historiografia oficial. Esta privilegiou a narrativa histórica numa perspectiva hetero, masculina, branca, cristã e ocidental. Narrativa esta materializada “nos grandes feitos”, dos imperadores e generais, considerando assim apenas uma versão histórica: a versão masculina.

A concepção marxista de história tem como centralidade o modo de produção, em que a divisão de classe, caracterizada pela desigualdade e pelo antagonismo, constitui-se na primeira e mais importante contradição, atribuindo, portanto, uma importância menor às desigualdades de gênero “No interior do marxismo, o conceito de gênero foi por muito tempo tratado como subproduto de estruturas econômicas mutantes; o gênero não tem tido o seu próprio estatuto de análise” (SCOTT, 1995, p. 80).

Nesse sentido, sistemas de dominação como o machismo e o racismo são considerados contradições secundárias, ‘desvios burgueses’. Segundo essa corrente historiográfica, uma vez superado o modo de produção capitalista e instaurada a sociedade sem classe, essas contradições, inclusive a problemática da assimetria das relações homem/mulher, seriam também superadas. Tanto a historiografia de matriz positivista quanto a marxista (com raras e honrosas exceções) relegaram as mulheres ao silêncio e ao apagamento histórico. Segundo Saffiott:

Do ângulo das categorias de sexo, as mulheres, ainda que façam história, têm constituído sua face oculta. A história oficial pouco ou nada registra da ação feminina no devenir histórico. Isto não se passa apenas com mulheres. Ocorre com outras categorias sociais discriminadas, como negros, índios, homossexuais (SAFFIOTT, 1987, p. 11).

Assim, a história oficial tem revelado sua face excludente, silenciadora e antidemocrática. Tem sido pensada, produzida e registrada “pela metade”, pois ao silenciar as vozes das mulheres apaga também a outra metade da história, visto que as mulheres constituem mais de 50% da população do nosso planeta. A Nova História (Escola dos Annales) ao questionar as visões históricas excludentes trazidas pela corrente positivista e marxista expandiu suas fronteiras, na perspectiva de uma “História total (*histoire tout court*)”, contrapondo-se à história econômica, social e política. E para além dessas correntes, propôs a possibilidade de um outro fazer histórico, atribuindo importância a toda atividade humana.

Nesse ínterim ampliou consideravelmente o campo das experiências humanas consideradas dignas de serem objetos de estudos historiográficos ao considerar novos objetos e novas fontes, (não só os documentos oficiais). Por conseguinte, incluiu temas cotidianos, do mundo privado, inserindo em seu fazer histórico temáticas como: família, saúde, sexualidade, loucura, maternidade, parto, aborto, bruxaria, a história do corpo, a história dos sentimentos, das emoções e outras. Nesse processo de inserção os sujeitos femininos também foram incluídos.

Nessa perspectiva, considerou as críticas feministas sobre a ausência e (ou) insuficiência da presença das mulheres nesse campo historiográfico, e vem gradativamente ampliando seu campo de estudo para novas tendências historiográficas, inclusive a história das mulheres. Conforme assevera um dos ícones da última geração da *Escola dos Annales*, o historiador Peter Burke: A terceira geração é a primeira a incluir mulheres, [...] (BURKE, 1997, p. 56) (grifos do autor).

Esse movimento, especialmente na fase que se convencionou denominar 3ª geração, alargou suas fronteiras, contribuindo com a inclusão da história das mulheres, atribuindo-lhe *status* científico, possibilitando o resgate de suas experiências de vida e luta do lugar marginal ao qual foram confinados pela historiografia tradicional; nesta somente o homem (nobre de origem, viril, com qualidades heróicas) é considerado protagonista histórico. Por conseguinte, só alguns homens figuraram como sujeitos históricos.

Análise dos GTS de universo exclusivamente feminino

A coleção de Livros Didáticos Viver, Aprender para o 1º segmento do Ensino Fundamental da modalidade de EJA é formada de quatro volumes temáticos, destinados aos alunos e às alunas e outros quatro volumes que se constituem nos guias dos(as) educadores(as). Os volumes voltados para o(a)s aluno(a)s propõem atividades de introdução e desenvolvimento da leitura, produção de textos e prática de oralidade a partir de diversos gêneros textuais, trabalhando com uma diversidade de gêneros que circulam nas mais diversas esferas sociais.

O *corpus* desta pesquisa se consistiu em quatro gêneros textuais de ciências sociais da referida coleção didática, adquirida pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED, os quais estão em circulação nos espaços das salas de aulas e têm boa aceitação, constatada pela análise das representações dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) sobre o LD e sua utilização nas escolas da SEMED, realizadas por Freitas e Moura [...] “a professora afirma que a melhor coleção é a Viver, Aprender”. [...] “Ele é o melhor”. [...] “Ele ajuda mais” (FREITAS e MOURA, 2008, p. 138).

Os gêneros textuais analisados e selecionados para este trabalho fazem parte do livro 1 (um), Módulo IV e do livro 2 (dois), Módulo III, da coleção didática; Viver, Aprender para o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos. Nestes módulos o universo feminino é evidenciado em 9 (nove) gêneros textuais. Deste total, 4 (quatro) foram selecionados para o procedimento analítico. Este bloco de gêneros textuais aborda temáticas relacionadas às mulheres, dando especial destaque aos espaços e papéis que essas vêm assumindo tanto no universo doméstico familiar como no mundo do trabalho.

O fato de as mulheres nesse momento se constituírem em objeto de maior atenção nos gêneros textuais da coleção didática analisada, uma questão se coloca: estaria ocorrendo uma

situação sexista com prejuízos para o sexo masculino? Não, a coleção didática está tentando realizar uma política equitativa, uma atitude positivada com relação às mulheres. Posto que, durante um longo período histórico as vozes femininas foram silenciadas, suas reivindicações como mulheres, trabalhadoras foram ignoradas, seus direitos como cidadãs desrespeitadas.

De modo geral, as temáticas constantes neste bloco de gêneros textuais são de universo exclusivamente feminino e dizem respeito à vida, à organização e à luta das mulheres, questões comuns ao cotidiano das alunas da EJA, os quais se abordados adequadamente podem despertar o interesse e o envolvimento das mesmas e favorecer o processo de aquisição da leitura e da escrita. Ao citar Bazerman Moura assevera que:

Quando os alunos sentem-se parte da vida de um gênero, qualquer um que atraia a sua atenção, o trabalho árduo e detalhista de escrever se torna irresistivelmente real, pois traz uma recompensa também real, quando engajado em atividades em que os alunos consideram importantes (BAZERMAN, apud MOURA, 2008, p. 11).

Esses conteúdos ao trazerem elementos com os quais as alunas podem se identificar apresenta uma teia de sentidos e significados para elas, pois suas histórias de vida são marcadas por experiências semelhantes.

Quadro -1

O TRABALHO DA MULHER

Tradicionalmente, o trabalho atribuído às mulheres era só a maternidade, o cuidado da casa e dos filhos. Entretanto, hoje em dia só uma pequena parcela das mulheres vive dessa maneira.

Para as mulheres camponesas, 'cuidar da casa' inclui o trabalho na roça. Nas cidades, muitas mulheres vivem sozinhas com seus filhos e são as principais responsáveis por eles. Outras trabalham fora e dividem com o marido as despesas e responsabilidades com a casa e os filhos.

No Brasil, as mulheres recebem em média metade dos salários dos homens. Para a Organização Internacional do Trabalho, a situação das mulheres está melhorando e, se o ritmo atual se mantiver, em 475 anos as mulheres conseguirão atingir igualdade salarial com os homens.

O trabalho para as mulheres, em todos os tempos, teve uma importância fundante em suas vidas. Se bem que em formatos diferentes, dependendo do estrato social a qual elas pertenciam. O confinamento feminino ao espaço privado, doméstico (lugar de reprodução da vida), no qual a maternidade era a principal atribuição das mulheres, além dos cuidados da casa e de seus familiares, diz respeito ao passado das mulheres oriundas da nobreza e, posteriormente, (com o advento do capitalismo), da burguesia. Quanto às mulheres das classes populares, sejam camponesas ou operárias, desde sempre foram obrigadas a desempenhar a dupla jornada de trabalho, vivenciando concomitantemente com o mundo do trabalho social e do doméstico.

Portanto, não se pode atribuir a todas as mulheres, igualmente, a exclusividade do trabalho reprodutivo, sob pena de cairmos na armadilha hipócrita do mito do amor maternal, produzido pela ideologia burguesa, dado que a maternidade foi e, ainda é vivenciada – especialmente no sentido material – de modo diferente pelas mulheres de *status* sociais também diferenciados. Nesse sentido, afirma Toledo:

A ideologia burguesa do amor maternal mostrou toda sua hipocrisia ao ser imposta para a mulher de todas as classes sociais, mas só valeu de fato para a mulher burguesa, que tinha condições materiais e espirituais para ser mãe. As mulheres que não eram da burguesia foram confiscadas pelo capital e transformadas em força de trabalho. E junto com seus filhos! (TOLEDO, 2008, p. 37).

Quando o gênero textual acima generaliza afirmando que: “Tradicionalmente, o trabalho atribuído às mulheres era só a maternidade, o cuidado da casa e dos filhos”, traz uma informação parcial, dificultando a compreensão da realidade, num sentido maior por parte das(os) alunas(os) na perspectiva da totalidade. Compreensão essa, necessária ao processo crítico de desvelamento da realidade opressora, objetivo primordial da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 2

A DUPLA JORNADA DE TRABALHO

Eu trabalho à noite, deixo meus 3 filhos dormindo aqui, e lá vou eu. Eu estou trabalhando num lugar há 8 meses e não assinaram minha carteira. Trabalho num bar das 8 horas da noite até de manhã. Às vezes, em carnaval e feriado, vai até 6 horas, 6 e pouco, aí eu falo pra dona:

Olha, já são 6 e pouco, a senhora deixa eu ir embora, porque essa hora a turma já está levantando lá em casa. Aí eu tenho que dar café e cuidar de tudo..

Eu chego em casa, cuido deles, lavo louça, lavo roupa, faço tudo, faço almoço. Depois do almoço eu durmo um pouquinho, mas um pouquinho mesmo. Aí eu levanto, começo a lavar os pratinhos do almoço, lavo o banheiro ali fora, já dou banho neles e dou a janta para eles. Quando eu vou sair para trabalhar já deixo os 3 dormindo).

Fonte: VÓVIO, Cláudia Lemos. 2002, p. 172.

As informações constantes no gênero textual acima disposto, com o título: A dupla jornada de trabalho, é complementar ao gênero textual: A mulher no mercado de trabalho, e ambos se constituem em um exemplo emblemático, no que se refere à política da coleção didática Viver, Aprender – quanto a respeitar um dos princípios básicos da EJA –, que defende como imprescindível desenvolver o trabalho político-pedagógico a partir da realidade das(os) alunas(os).

A mulher anônima, mãe trabalhadora que relata neste breve texto, cenas cotidianas de sua vida, no espaço privado familiar e no espaço público do mundo do trabalho, traz consigo um histórico análogo aos das alunas da EJA, na luta pela sua sobrevivência e de seus familiares. Por se tratar de um gênero textual cujas informações se complementam, foram analisados mantendo a perspectiva de complementaridade

Quadro 3

A MULHER NO MERCADO DE TRABALHO

No Brasil, as mulheres estão cada vez mais trabalhando fora de casa, a fim de aumentar sua renda ou assegurar o sustento da família. Em 1990, eram 23 milhões de trabalhadoras; em 1995, elas chegaram a 30 milhões. Em 1995, de cada 100 trabalhadores, 40 eram mulheres. Não estão incluídas nesse número as donas de casa.

As mulheres têm procurado mais o trabalho fora por vários motivos: dificuldades econômicas na família; maior aceitação do trabalho feminino; a diminuição do número de filhos e novos desejos de consumo da família.

Recentemente, as mulheres em geral têm conseguido estudar mais anos que os homens. Por isso, também têm conseguido chegar a cargos de chefia e ocupações de maior prestígio, como médicas, arquitetas e advogadas. As mulheres agricultoras também têm aparecido mais nas lutas pelos direitos dos trabalhadores.

Até o final dos anos 70, a maioria das mulheres que trabalhava era jovem, solteira e sem filhos. Já em 1995, há um grande aumento do número de mulheres mais velhas, casadas e com filhos, que trabalham fora.

Apesar de todas essas mudanças, muitas coisas ainda permanecem iguais para as mulheres. Elas são discriminadas no trabalho, pois ganham menos que os homens fazendo o mesmo tipo de trabalho. Por exemplo, se um homem ganha em média 100 reais por um tipo de trabalho, pagam-se apenas 60 reais para uma mulher que realiza esse mesmo trabalho.

Mesmo trabalhando fora, as mulheres ainda são as responsáveis pelos cuidados com a casa e com os filhos. Como as creches e as pré-escolas são insuficientes em nosso país, muitas recorrem à ajuda de parentes, vizinhos e dos filhos mais velhos para cuidarem dos pequenos. A participação dos homens nesse ponto ainda é muito pequena.

Também os serviços públicos não estão organizados para assegurar às mulheres boas condições de trabalho fora. Os postos de saúde e as escolas têm horários limitados, como se as mães estivessem ainda o tempo todo em casa.

Muitas vezes, elas optam por trabalhos em tempo parcial ou abrem mão de empregos com carteira assinada, porque buscam horários mais flexíveis e locais de trabalho mais próximos da casa e dos filhos. Tal 'escolha' pode limitar suas oportunidades de crescimento profissional.

Assim, pode-se dizer que a participação da mulher no mercado de trabalho hoje está marcada ao mesmo tempo por muitas **mudanças e conquistas e a permanência de situações de sobrecarga de trabalho e discriminação.**

Fonte: VÓVIO, Cláudia Lemos, 2002 p.170 - 171, grifo nosso.

Os gêneros textuais dispostos acima são bem significativos para o conjunto das mulheres que constitui a EJA, ao apresentar narrativas que tentam expressar o muito vivido pelas mulheres no mundo contemporâneo, referentes às lutas e conquistas, evidenciadas pela sua inserção tanto no que se refere ao processo de escolarização, quanto ao mundo do trabalho produtivo e economicamente reconhecido.

Nas últimas décadas foram muitas as transformações ocorridas na sociedade, nos campos político-econômico e sociocultural, cujos reflexos foram sentidos profundamente pela família enquanto unidade de produção da vida cotidiana. Entretanto essas mudanças afetaram diferentemente os homens e as mulheres.

Dentre essas mudanças destaco as que atingiram diretamente a vida das mulheres como: o controle da natalidade, o qual repercutiu na diminuição do número médio de pessoas por família. "Os núcleos familiares estão cada vez menores, pois as brasileiras têm cada vez

menos filhos. Em 1992, a taxa de fecundidade total era de 2,8 filhos por mulher; em 2008, era de somente 1,8” (IPEA, 2010, p. 3). Ademais o acentuado processo de transitoriedade das relações afetivas vem provocando o aumento da instabilidade conjugal e dos divórcios. Por conseguinte, são desenhados outros arranjos familiares no seio da sociedade brasileira, conforme assinala o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA:

O arranjo familiar mais comum ainda é o de casal com filhos, contudo sua importância vem caindo ao longo dos últimos anos. Em 1993, correspondia a 62,6% das famílias brasileiras; em 2008, caracterizava 48,2% delas. Paralelamente, ganham importância às famílias monoparentais e unipessoais, e, ainda que timidamente, vem crescendo o número de casais sem filhos. Em todos esses modelos, cada vez mais mulheres são identificadas como principais responsáveis pela família: em 1993, 22,3% dos arranjos familiares eram chefiados por mulheres; em 2008, chegamos a 35%. [...] (idem, ibidem).

No entanto, se muito mudou, muito continua sem maiores alterações nos lares brasileiros, nos quais ainda persiste a divisão tradicional sexual e estanque do trabalho, que se materializa em papéis sociais distintos e cristalizados entre o sexo masculino e o feminino, a qual delega o trabalho doméstico, os cuidados com os familiares como encargo exclusivo de sexo feminino. “A exclusividade feminina de gestar, parir e amamentar se estende, portanto, a todas as demais tarefas para as quais não importaria o sexo de quem as realiza” (IPEA, 2010, p. 5). Assim sendo, ainda permanece a desigualdade nas relações sociais de gênero, no tangente ao tempo despendido com a realização dos trabalhos domésticos, dos quais as mulheres ainda são as principais responsáveis conforme constatação na tabela abaixo:

Tabela 2 –

	2001		2008	
	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS
REALIZA AFAZERES DOMÉSTICOS	89,6%	42,6%	86,3%	45,3%
NÚMERO MÉDIO DE HORAS SEMANAIS DEDICADAS AOS AFAZERES DOMÉSTICOS	29%	10,9%	23,9%	9,7%

Proporção de pessoas com 10 anos ou mais que realizam afazeres domésticos e número médio de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos, por sexo – Brasil, 2001 e 2008. Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE).Elaboração própria.

Essa divisão sexual e desigual do trabalho é fundada em um conjunto de estereótipos o qual estigmatiza positivamente o sexo masculino como o único responsável a prover a família e, negativamente, o sexo feminino como o responsável único pelo cuidar. Além de atribuir um *status* de menor importância ao trabalho da cuidadora. Nesse processo, secundariza a importância do trabalho das mulheres, reforçando e reproduzindo a desvalorização e a exclusão do sexo feminino, em todas as esferas da vida social, especialmente no mercado de trabalho, espaço por excelência de outras tantas desigualdades: salarial, desigualdade de poder, etc. que segundo o IPEA geram:

[...] as noções de homem-provedor e mulher-cuidadora e das mulheres como força de trabalho secundária são reforçadas. Manifesta-se também na organização do mercado de trabalho a partir da hierarquização estabelecida entre ocupações mais bem remuneradas e detentoras de maior *status* social – entendidas como tipicamente masculinas – e ocupações mal remuneradas e desvalorizadas socialmente, associadas às tarefas de cuidado – entendidas como tipicamente femininas. Esses elementos possuem aspectos socioeconômicos e simbólicos que impactam a distribuição de recursos, bens e serviços, bem como do poder, desempenhando papel central na reprodução das desigualdades sociais (IPEA, 2010, p. 23).

269

Apesar de todos os avanços que vêm ocorrendo na sociedade, evidenciados pela presença cada vez maior da população feminina no mercado de trabalho, no espaço da escola, inclusive da universidade, buscando melhor qualificação, ainda persiste a política histórica e secular da desigualdade salarial e de tratamento entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Situação desigual que se desdobra em outros contingentes de desigualdades advindas de práticas difusas de discriminações e estereótipos.

Ao concluir o procedimento de análise dos gêneros textuais: A dupla jornada de trabalho e As mulheres no mercado de trabalho -, posso inferir que o livro didático Viver, Aprender apresenta um considerável avanço, no que tange à perspectiva da igualdade das relações de gênero ao tratar significativamente do universo feminino, cuja contribuição ao processo de aquisição do conhecimento dos(as) alunos(as) foi enriquecida e complementada pelo gênero didático: Mulheres em Movimento, disposto logo abaixo.

Quadro 4

MULHERES EM MOVIMENTO

Na Zona Leste da cidade de São Paulo moram, na sua grande maioria, trabalhadores pobres das indústrias, do comércio e de serviços. A região é carente de serviços básicos como água, luz, asfalto, transporte, moradia, saúde e educação. Mas, nessa mesma região, nascem inúmeros movimentos populares reivindicando essas condições mínimas para se viver na cidade.

Essa história começou na Capela do Monte Santo, onde **as mães se reuniam para rezar e sempre discutiam os problemas do bairro**. Todo fim de ano, as mães faziam um planejamento para registrar os principais problemas que elas iriam resolver no ano seguinte. Para o ano de 1980, **elas planejaram resolver o problema da taxa da APM, Associação de Pais e Mestres**.

A Associação de Pais e Mestres foi criada para aumentar a união entre pais e professores, para os pais e professores ajudarem a diretoria a tomar conta da escola, para que todos colaborem na melhoria da escola e para ajudar também aquele aluno mais pobre, aquele que não tiver dinheiro nem para comprar um lápis e um caderno.

Acontece que a maioria das mães não sabia disso. Quando iam matricular seus filhos nas escolas tinham que pagar uma taxa. Essa taxa era motivo de desespero de muitas mães que não tinham o dinheiro. Assim, todo ano era aquela choradeira. Muitas crianças eram prejudicadas nas escolas porque não tinham pago a taxa da APM: não recebiam merenda, eram obrigadas a ficar em filas separadas etc.

Era por isso que esse assunto estava no planejamento do grupo de mães da Capela do Monte Santo. **E a primeira providência delas foi pesquisar as leis sobre a APM.**

Com o estudo, as mães descobriram que, pela lei, a taxa da APM não era obrigatória, só paga quem quiser e tiver condições. Além disso, a cobrança só pode ser feita depois do encerramento das matrículas. Assim, as escolas que cobravam taxa na hora da matrícula estavam fora da lei.

Contra isso, o grupo de mães da comunidade de Monte Santo organizou sua primeira luta no setor da educação. Essa luta se estendeu por outros bairros da Zona Leste de São Paulo. O grupo foi ganhando força e passou a ser o Movimento de Educação da Zona Leste. **As mães ganharam a batalha contra as taxas da APM** e esse foi o primeiro passo para que o movimento se empenhasse nas questões de mais vagas e melhoria do ensino público, conquistando muitas outras vitórias, com participação direta nas escolas da região.

Fonte: VÓVIO, Claudia Lemos. 2002, p.176 - 177, grifo nosso.

Mulheres em Movimento ao tratar da organização e da luta reivindicativa do coletivo de mulheres populares disponibiliza importantes informações às/aos alunas(os) da EJA, à medida que traz exemplo positivado da atuação política das mulheres, traduzida em ganhos e conquistas sociais para toda comunidade.

O referido texto favorece duplamente o trabalho político-pedagógico desenvolvido no espaço da sala de aula. Dito de outra forma, ao evidenciar a importância da organização, participação, comprometimento e engajamento das mulheres nas lutas para a transformação da realidade opressora, favorece o processo educativo das relações sociais de gênero, e também a conscientização crítica dos sujeitos homens e mulheres, que nesse processo se descobrem sujeitos políticos e transformadores, e, como tal negam a ideia de simplesmente se adaptar ao mundo opressor, indo em busca de sua transformação.

Considerações Finais

Diante do exposto, pode-se afirmar que no geral os gêneros textuais analisados abordam temáticas significativas como o trabalho, a família, organização política, histórias de vida com protagonismo feminino. Suas abordagens são pautadas na pluralidade das realidades sociais, econômicas e culturais, contribuindo para a formação cidadã do educando e da educanda da EJA como também para a reflexão e para a construção de conceitos que demandam um maior grau de abstração.

Os gêneros textuais submetidos ao procedimento analítico também incorporam parcialmente renovações no campo da historiografia, atribuindo às mulheres – enquanto pessoas comuns, simples e anônimas – o *status* de sujeitos históricos. Vale ressaltar, que estas pessoas consideradas simples e comuns, assim o são em um plano individual, porém “extraordinária” em suas ações coletivas, “esses homens e mulheres são os principais atores da história. O que realizam e pensam faz a diferença. [...] Essa é a razão por que dei o título a um livro sobre essas pessoas, tradicionalmente conhecida como ‘pessoas comuns’, de Pessoas extraordinárias” (HOBSBAWM, 2005, p. 7-8). Neste contexto, a análise dos gêneros textuais apontou avanços consideráveis em seus conteúdos ao evidenciar as histórias de vida de

mulheres, suas lutas coletivas, realizando um fazer histórico que afirma as mulheres como sujeitos históricos válidos.

REFERÊNCIA

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB1/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa /Portugal: Edições 70, LTD, 2009.

BURKE, Peter. **A Escola das Annales (1929–1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação editora da UNESP.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; ANDRADE, Fernando César B. de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Orgs.). **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva**. Projeto “iguais porque diferentes” Escolas Plurais. João Pessoa: Universitária, 2009.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**, São Paulo: Contexto, 2008.

FREITAS, Marinaide L. Queiróz; MOURA, Tânia M. de M. Moura. **Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: a utilização do livro didático em questão**. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/11492/13260> 2008. Acesso em 10 de Out. de 2017.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

HOBBSAWM, Eric. **Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Mulher e trabalho: Avanços e continuidades**. Brasília: Ipea, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. *Apud Harging.....*

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, T. M. M. O Livro didático na educação de jovens e adultos. In: FREITAS, M. L. Q. (et al.). **O livro didático na sala de aula de educação de jovens e adultos**. Maceió: FAPEAL, 2007.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Educação de Jovens e Adultos e Gênero:** um diálogo imprescindível de política educacional destinada às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio José (org). Aprendendo com a diferença. Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

_____, **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, Joan Wallach. História das mulheres. In.: **A escrita da história:** novas perspectivas. Peter Burke, (org.), São Paulo: UNESP, 1992.

TOLEDO, Cecilia. **Mulheres:** o gênero nos une, a classe nos divide. São Paulo: Sundermann, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos. (coordenação) **Viver, Aprender:** educação de jovens e adultos, livro II do aluno, São Paulo: Global - (Ação Educativa), 2004.

_____. **Viver, Aprender:** educação de jovens e adultos. Livro III do aluno, São Paulo: Global - (Ação Educativa), 2004.